

**ARTÍCULO DE RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN**

**¿CUESTIÓN DE PRIVILEGIO? DISCURSOS, NARRATIVAS Y PRÁCTICAS  
ALTERNATIVAS PARA LA PAZ**

**PRESENTADO POR:  
DANIELA ROZO SALAZAR**

**TUTORA:  
MARIA CAMILA OSPINA ALVARADO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO  
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD (CINDE)  
UNIVERSIDAD DE MANIZALES**

**MANIZALES, FEBRERO 19 DE 2024**



## **¿Cuestión de privilegio? discursos, narrativas y prácticas alternativas para la paz Question of Privilege? Alternative Discourses, Narratives, and Practices for Peace**

### **Resumen**

Desde la dirección de un jardín infantil privado, ubicado en la ciudad de Pereira (Colombia), que atiende a niños y niñas de un contexto privilegiado, se inició un proceso de reestructuración curricular. A lo largo de este proceso, se pudieron observar discursos, narrativas y prácticas dominantes, que reproducían diferentes tipos de violencias estructurales y culturales, las cuales se habían normalizado volviéndose casi imperceptibles. Sin embargo, en ese primer acercamiento, también se pudieron evidenciar discursos, narrativas y prácticas alternativas. A través de una investigación cualitativa, desarrollada desde la hermenéutica ontológica política (Alvarado et al., 2014) y la etnografía colaborativa con niños y niñas (Milstein, 2015), se buscó aportar a la construcción de otros mundos posibles a través del lenguaje y las prácticas relacionales, en pro de construir discursos, narrativas y prácticas alternativas para la paz, en un país que lleva más de medio siglo en un contexto de conflicto armado. Los resultados permiten entrever las tensiones entre discursos, narrativas y prácticas hegemónicas y alternativas, aportando a la discusión desde lecturas teóricas e investigaciones relacionadas con el tema en cuestión. Se concluyen aspectos relacionados con los potenciales político y ético, la normalidad y la diferencia y la de-colonización del territorio.

**Palabras clave:** educación de la primera infancia, estructura social, paz (Tesauro de la UNESCO)

### **Abstract**

From the direction of a private kindergarten located in Pereira (Colombia), which serves children from a privileged context, a process of curricular restructuring was initiated. Along the process, dominant discourses, narratives and practices, that reproduced different types of structural and cultural violence, were observed. These, had been normalized becoming nearly imperceptible. However, after this first approach, alternative discourses, narratives and practices could also be perceived. Through a qualitative research approach, grounded in ontological political hermeneutics or performative hermeneutics (Alvarado, et al., 2014) and collaborative ethnography with children (Milstein, 2015), the aim was to contribute to the construction of other possible worlds through language and relational practices, in order to build discourses, narratives and practices oriented to peace, in a country that has experienced a context of armed conflict for over a half a century. Results reveal tensions between hegemonic and alternative discourses, narratives and practices, offering insights from theoretical and research-related discussions on the subject. Aspects related to ethical and political potentials, normality, difference and the de-colonization of the territory are included within the conclusions.

**Keywords:** early childhood education, social structure, peace (UNESCO Thesaurus)

“Lo que aún no ha sido, viene caminando de atrás y no podemos verlo.”  
(Dagua et al., en Giraldo, 2018, p.224)

A finales del año 2018, desde la dirección de un jardín infantil privado, ubicado en la ciudad de Pereira (Colombia), al cual atienden niños y niñas de contextos privilegiados, se inició un proceso de reestructuración del currículo, partiendo de la reflexión sobre las formas de educación propuestas en la institución y la mirada frente a los niños y las niñas. A lo largo de este proceso, se fue identificando que la educación ofrecida, se encuentra atravesada por múltiples discursos, narrativas y prácticas dominantes, que reproducen violencias basadas en estereotipos de género, edad, clase y color de piel.

Adicionalmente, se observó que algunos de estos discursos, narrativas y prácticas, son tan normalizados que se vuelven casi imperceptibles y se reproducen en situaciones como: las conversaciones cotidianas sostenidas entre personas adultas, las formas de relacionarse con los niños y las niñas, los libros disponibles en el jardín y los que se eligen contar, las canciones que se eligen para cantar con los niños y las niñas, los planes clase, las formas de disponer el espacio en el aula, la forma de relacionarse con el territorio, los materiales que se eligen y la alimentación ofrecida por el jardín infantil.

Esta reproducción, no es ajena a otros escenarios educativos. Como proponen Bourdieu y Passeron (1996), la escuela (sin ser esta su función específica), se ha encargado de reproducir y legitimar órdenes y estructuras sociales, así como la cultura de clases dominantes, rechazando otras culturas (Bourdieu & Passeron, 1996). Pensadores latinoamericanos, como Enrique Dussel (1977), también han situado la escuela como una institución que reproduce estructuras sociales de clases dominantes y patrones coloniales. Y algunas investigaciones recientes, develan discursos, narrativas y prácticas hegemónicas en la escuela (Ascorra et al., 2023; Calle-Pinto, 2017; Cánepa, 2018; Gómez-Ramos, 2018; González & Torres, 2019; Lay-Lisboa & Montañés-Serrano, 2018; Peña, 2017; Reyes Espejo et al., 2023; Scheinvar & Llobet, 2017).

Lo anterior, llevó a las autoras a cuestionar lo que se estaba haciendo desde el jardín, un entorno educativo al cual asisten niños y niñas de contextos privilegiados; en un país como Colombia, un país con grandes desigualdades, que ha vivido más de medio siglo en un contexto de conflicto armado y ha sido atravesado históricamente por múltiples violencias, las cuales afectan en diferentes proporciones a sus habitantes, dependiendo de su ubicación geográfica (rural o urbana), clase social, género, edad, color de piel, etc. (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, 2022; Grupo de Memoria Histórica 2013).

Lo que se ha vivido en la historia reciente de Colombia, exige hacerse preguntas y repensarse como sociedad para no repetir lo vivido. Así como “la escuela” ha sido escenario de reproducción, puede aportar a la construcción de otras formas de vivir. Bárcena y Melich (2000), invitan a vivir la educación como un acontecimiento ético, una educación anamnética (con memoria), para no olvidar y no repetir acontecimientos como los campos de concentración de Auschwitz o sin ir más lejos en el espacio y el tiempo, para no repetir los 6.402 “falsos positivos”, las masacres y secuestros sistemáticos y demás atrocidades que han pasado durante años, ante los ojos de millones de Colombianos (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, 2022; Grupo de Memoria Histórica 2013).

Se necesita entonces, una educación que invite a cuestionar lo instituido y a construir otras formas de cohabitar en un mismo territorio, desde la colectividad, la solidaridad, el acogimiento de la diferencia, la responsabilidad por el otro, la memoria histórica y las relaciones basadas en los cuidados, con otros, otras y el entorno.

Así como se ha evidenciado en el jardín infantil, la reproducción de prácticas, narrativas y discursos hegemónicos, también se han observado prácticas, narrativas y discursos alternativos. Un ejemplo, es la capacidad de los niños y las niñas de conmoverse ante el dolor ajeno y tomar la iniciativa de hacer algo para aliviarlo. Los niños y las niñas tienen grandes potenciales que pueden expandirse, incluso en contextos de vulneración de derechos desde sus primeros años de vida. Algunas investigaciones (Gómez, et al., 2014; Loaiza & Alvarado-Salgado, 2016; Ospina-Alvarado, et al., 2018; Ospina, et al., 2022; Patiño-López, 2014), permiten evidenciar los potenciales que emergen en contextos del conflicto armado en Colombia, así como su capacidad de aportar en la construcción del mundo compartido como sujetos políticos.

Por lo tanto, se considera que su participación en la construcción de prácticas, narrativas y discursos alternativos es fundamental. Sus preguntas, miradas y actos cotidianos, cuestionan los esquemas ya instaurados en la cultura y proponen nuevas formas de habitar el mundo con otros y otras. Bien propone Hanna Arendt (2009), desde la filosofía de la natalidad, que los recién llegados tienen el poder de iniciar algo nuevo (Arendt, 2009, p.23). Esto cobra especial relevancia en una cultura adultocéntrica y patriarcal, en la que se han naturalizado el silenciamiento e invisibilización de niños y niñas (Calle-Pinto, 2017).

Se han realizado algunos estudios relacionados con la construcción de narrativas para la construcción de paz en contextos de conflicto armado desde las subjetividades políticas de niños y niñas de la primera infancia (Ospina-Alvarado et al., 2022; Ospina-Alvarado et al., 2018; Valencia-Suescún et al., 2015). Sin embargo, no se encontraron estudios similares en contextos privilegiados. Por lo tanto, desde la posición de privilegio asumida por las autoras como parte un jardín infantil privado, y una profunda responsabilidad ética y política en este país en particular, se abordarán las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son los discursos, narrativas y prácticas hegemónicas que favorecen la reproducción y legitimación del orden social existente, y que se siguen haciendo presentes en un jardín infantil privado, como entorno relacional donde ocurre la socialización política de niños y niñas?; ¿Cómo se posicionan los niños y las niñas de un jardín infantil privado, como sujetos políticos que contribuyen a la construcción de discursos, narrativas y prácticas alternativas para la paz?; y por último, ¿Cómo se puede continuar favoreciendo desde la institución educativa, la construcción de discursos, narrativas y prácticas alternativas para la paz?

### **Método**

Para efectos de esta investigación, se concibió el ejercicio investigativo como un proceso atravesado por la subjetividad de quienes investigan, por lo tanto no se consideró un ejercicio neutral. Más allá de ser un producto académico, es una apuesta ética y política, que pretende movilizar las estructuras de quienes participan en la educación de niños y niñas en contextos similares. A continuación, se exponen los cimientos sobre los cuales se elaboró la presente investigación:

## **Episteme**

El proceso que se recoge en el presente artículo consistió en una investigación cualitativa, que se desarrolló bajo la episteme hermenéutica. Dentro de esta gran sombrilla, se tomaron los lentes de la hermenéutica ontológica política o hermenéutica ontológica performativa (Alvarado et al., 2014). Esto, con el fin de apostarle a la construcción de otras realidades con los niños y las niñas a través del lenguaje, visto este no solo como “una constelación de sonidos, sino como un universo de símbolos y significados que opera de manera performativa en la interacción social, con efectos sociales; el lenguaje es, así, constitutivo del mundo” (Alvarado et al., 2014 p. 212). De esta manera, se buscó, con los niños y las niñas, interpelar los discursos, narrativas y prácticas hegemónicas occidentales y coloniales que se encuentran enquistadas en la cultura y que son deshumanizantes, excluyentes y violentas; para construir otros mundos posibles a través del lenguaje.

La hermenéutica ontológica política o hermenéutica ontológica performativa, hace un llamado a “asumir que la transformación de la historia no se da únicamente a través de grandes estructuras, sino también a partir de la gramática de la vida cotidiana construida y contada a su vez a través de historias” (Alvarado et al., 2014 p. 213) y así mismo, propone encontrar otras formas de comprender la vida y la producción de la existencia (Alvarado et al., 2014). En este mismo sentido, Arturo Escobar (2014) se refiere también a las prácticas como formas de construir el mundo desde la ontología política, la cual, según sus aportes, hace alusión a la pregunta fundamental “qué tipo de mundos se enactúan a través de qué conjunto de prácticas, y con qué consecuencias para cuáles grupos particulares de humanos y no-humanos” (Escobar, 2014, p. 14). Esto, permite comprender el potencial que existe en la cotidianidad, para entretejer la realidad compartida con otros y otras a través del lenguaje (Gergen, 2007) y las prácticas (Escobar, 2014). Dicho de otro modo, las historias que se cuentan en la cotidianidad del jardín infantil, ofrecen la posibilidad de construir múltiples formas de comprender y habitar el mundo.

## **Enfoque metodológico**

Se desarrolló una etnografía colaborativa con niños y niñas (Milstein, 2015), para entrar en contacto directo con el contexto, a partir de la cual se asumió el devenir de la vida cotidiana como una historia en sí misma. El enfoque etnográfico, permite “aprehender la alteridad para acceder a construir preguntas sobre aspectos de la sociedad y la cultura que pueden dar lugar a actuar sobre los discursos y las prácticas” (Milstein, 2015, p. 196). De esta manera, se realizó la vinculación de las investigadoras al jardín infantil en el año 2018, momento a partir del cual se empezaron a vivenciar la construcción de discursos, narrativas y prácticas, en el contexto cotidiano, donde se ponen en escena.

Llevar a cabo una etnografía “con” niños y niñas y no “sobre” ellos y ellas, implica cuidar la mirada y verles como personas con la capacidad de contribuir y participar de manera significativa en el proceso investigativo. Milstein (2015), comparte su visión de los niños y las niñas como colaboradores en la investigación etnográfica, creando posibilidades de aprendizaje para los adultos; y resalta la importancia de saber escucharles y permitirles participar en las decisiones que se toman dentro de la investigación. En este mismo sentido, Calle-Pinto (2017) invita a ver a los niños y las niñas como verdaderos sujetos con mucho que decir y aportar en la sociedad, especialmente en la escuela, donde se promueve “la invisibilización de las infancias, desde el no reconocimiento de ese otro completo que es el niño” (Calle-Pinto, 2017, p.333).

Por lo tanto, a lo largo del proceso investigativo, se procuró permanecer con una mirada abierta, atenta y reflexiva; con el fin de dar lugar a una participación genuina de los niños y las niñas en la construcción de conocimiento. Esta actitud, fue además importante, teniendo en cuenta las relaciones de poder de las investigadoras, no solo con los niños y las niñas, sino también con las maestras y otros actores del jardín infantil.

### **Técnicas e instrumentos**

Dentro de las técnicas e instrumentos utilizados, la observación participante jugó un papel fundamental, apoyada de registros de voz y diarios de campo, a partir de los cuales se construyeron pequeños relatos de la cotidianidad, a manera de microhistorias (Ginzburg, 1994). Por otro lado, se realizaron dos grupos focales con las profesoras. Uno enfocado a propiciar reflexiones frente a los momentos del día en la cotidianidad del jardín y cómo estos momentos pueden aportar al desarrollo de los niños y las niñas. Este, permitió comprender la mirada frente a los niños y las niñas en términos más generales. El otro grupo focal, favoreció la reflexión alrededor de un aspecto puntual: la autonomía de las profesoras, los niños y las niñas en el jardín infantil. Esto, con el fin de comprender cómo se posiciona la autonomía en el jardín infantil, teniendo en cuenta que existen en la sociedad unos discursos, narrativas y prácticas adultocéntricas dominantes. Por último, se desarrolló un taller literario a partir del cuento “Tito y Pepita” de Amalia Low (2011), a partir del cual se pudieron poner en diálogo con los niños y las niñas de un grupo del jardín, algunos discursos, narrativas y prácticas hegemónicas y alternativas, relacionadas con la mirada frente al otro, la construcción individual o colectiva y la ampliación del círculo ético. Sobre estos conceptos se profundizará en los resultados. Cabe resaltar, que tanto el taller literario (Ospina-Alvarado et al., 2020), como la observación participante, permitieron entrar en diálogo con los participantes desde sus propios lenguajes, lo cual se ampliará en las consideraciones éticas.

### **Análisis**

Se utilizó el análisis temático de narrativas (Riessman, 2008), como aquel en el que interpretamos de manera colaborativa los entramados de significado. A diferencia del análisis categorial, que fragmenta aspectos de la realidad y los ubica en compartimientos aislados, el análisis temático de narrativas, propicia una lectura y comprensión de la realidad más holística y contextualizada. Dentro de la perspectiva narrativa, Tamboukou (2013), propone que crea un archivo rico para comprender cómo las realidades están siendo construidas (Tamboukou, 2013, p.44), lo cual consideramos pertinente en esta investigación.

De esta manera, aspectos observados en la cotidianidad, así como en los grupos focales y el taller, se pusieron en palabras a manera de pequeños relatos o microhistorias, lo cual permitió tener unas comprensiones diferentes sobre: la posición de los niños y las niñas como sujetos políticos en la construcción de discursos, narrativas y prácticas alternativas o hegemónicas; la construcción de discursos, narrativas y prácticas alternativas o hegemónicas como tal; y aspectos del jardín infantil, como un entorno de socialización política de los niños y las niñas, que favorecen la construcción de discursos, narrativas y prácticas alternativas o hegemónicas.

### **Limitaciones**

A pesar de que a lo largo de la investigación se tuvo presente la importancia de permanecer con una mirada abierta y reflexiva; por el vínculo y la proximidad que las investigadoras tienen con el jardín, las docentes, los niños y las niñas; se pudieron pasar por alto algunos aspectos. Esto teniendo en cuenta la naturalización del entorno del que ya hacían parte.

Por otro lado, a pesar de que se mantuvo una actitud respetuosa y cercana con las profesoras, ser vistas como parte del equipo directivo, pudo incidir en que algunos comportamientos o dinámicas del jardín transcurrieran de una manera diferente a como lo hacen usualmente, mientras se realizaban las observaciones, grupos focales y el taller.

Adicionalmente, se considera que a pesar del esfuerzo para evitar la mirada extractivista y adultocéntrica, es importante reconocer que todavía muchos de estos discursos atraviesan las subjetividades de las investigadoras y en algunos momentos de la investigación, se lograron evidenciar.

Para lo anterior, trabajar con las maestras, los niños y las niñas, como colaboradores, pudo ampliar las posibilidades de ver, escuchar y entender más ajustadamente lo que sucedía Milstein (2015). Por otro lado, fue relevante habitar la incomodidad que genera la incertidumbre de no tener un plan muy estructurado y habitar la pregunta, para permanecer con la mirada abierta. Esto permitió dar espacio a que emergieran las voces de los y las participantes (Gómez, 2018; Milstein, 2015).

### **Consideraciones éticas**

Como se mencionó anteriormente, en la sociedad actual existe una naturalización de los niños y las niñas como seres incompletos o con escaso desarrollo (Milstein, 2015). Como algunos autores plantean, una de las dificultades de reconocer sus opiniones, recae en los lenguajes utilizados desde la mirada adulta y la incapacidad de las personas adultas para comprender, decodificar y validar su lenguaje (Corona & Morfín, 2001, citado en Lay-Lisboa & Montañés, 2018). Por este motivo, cobra gran valor lo que permite la etnografía, al dar la posibilidad de sumergirse en su mundo y vincularse a sus propias dinámicas con apertura hacia lo nuevo. Por otro lado, haber involucrado la literatura como otro lenguaje dentro del proceso de investigación, permitió la interacción con los participantes desde lenguajes menos adultocentros, lo cual se ha realizado en otras investigaciones con niños y niñas de la primera infancia (Ospina-Alvarado et al., 2020).

Otro aspecto importante, fue la manera como se obtuvieron los consentimientos y asentimientos informados por parte de los y las participantes, incluyendo los niños y las niñas. La participación en ningún momento fue obligatoria y más allá de un formalismo, se buscó la comprensión de la investigación a través de mediaciones literarias y artísticas. En el caso de los niños y las niñas, se utilizó un cuento creado por las mismas investigadoras para darles a conocer, en qué consistía la investigación y conocer quiénes querían realmente participar del proceso. Con las familias y las maestras, se utilizaron mediaciones audiovisuales y relatos reales del conflicto armado, para facilitar la sensibilización y comprensión frente al tema de investigación. Al respecto, Milstein (2015), propone que las etnografías deben ser de “mutuo consentimiento, colaborativas, de beneficio recíproco” (Milstein, 2015, p. 196). Los nombres de los y las participantes se conservarán de manera confidencial.

Por último, esta investigación se desarrolló en el marco del macroproyecto de Convidarte para la Paz, el cual se sometió al comité de ética del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, alianza CINDE – Universidad de Manizales. Dentro de este, además de las consideraciones anteriores, se procuró la no revictimización y la acción sin daño. Se cuidó que las acciones realizadas, en ningún momento conllevaran prácticas adultocéntricas o que estas desencadenaran en el detrimento de las relaciones de los niños y las niñas con las profesoras.

## Resultados y Discusión

Las vivencias que se compartieron en la cotidianidad entre investigadoras, niños, niñas, profesoras y otros integrantes del jardín infantil, dan cuenta de múltiples tensiones existentes entre discursos, narrativas y prácticas hegemónicas y alternativas. En los siguientes párrafos, se comparten pequeños relatos y diálogos con los participantes, para contribuir con la comprensión de la construcción de estos discursos, narrativas y prácticas, la posición de los niños y las niñas en su construcción y se proponen desde la teoría, algunas lecturas y aportes al respecto.

Esta sección se divide en cuatro apartados: el primero, pone de manifiesto aspectos relacionados con discursos, narrativas y prácticas adultocéntricas, basadas en la dominación del otro, que son puestas en la cuerda floja por dinámicas que se tejen entre niños, niñas y profesoras desde la autonomía y el potencial político (Ospina-Alvarado et.al, 2020). El segundo, aborda el potencial ético (Ospina-Alvarado et al., 2020) y la construcción colectiva de saberes (Gergen, 2007), como alternativas a los discursos, narrativas y prácticas individualistas, disciplinarias y de rendimiento que atraviesan la escuela. En el tercero, se ponen en cuestión prácticas normalizadoras y homogenizantes, a partir de la irrupción de la diferencia de la otredad (Skliar, 2002; Skliar, 2015). Por último, el cuarto apartado, interpela los discursos, narrativas y prácticas extractivistas, colonización del saber y de disociación con el territorio; proponiendo otras formas de relación con el mismo.

### Entre el adultocentrismo, la autonomía y el potencial político

En una sociedad en la que ha predominado el silenciamiento y la invisibilización de las infancias (Calle-Pinto, 2017), reconocemos un esfuerzo importante desde el jardín infantil por escuchar las voces de los niños y las niñas. Esto se ve reflejado en aspectos estructurales a nivel institucional, como por ejemplo el diseño de los momentos del día (horario) alrededor de sus ritmos y necesidades. Las profesoras y asistentes, aportaron su perspectiva, acerca del momento de llegada al jardín infantil o “momento de los rincones” en uno de los grupos focales realizados:

Investigadora: ¿y qué creen ustedes que pueden desarrollar los niños y las niñas en el momento de los rincones?

Profesora 1: es un momento de calma, de concentración, de atención.

Profesora 4: toma de decisiones, creatividad, exploración.

Profesora 2: independencia, socialización, resolución de conflictos.

Asistente 2: pero no todo es color de rosa. Cuando están jugando, ellos también pelean, quieren su juguete, a veces no quieren compartir.

(GF1, septiembre 2023)

En consonancia con lo anterior, se pudieron evidenciar aspectos manifestados en el grupo focal a partir de las observaciones realizadas. Se pudo observar por ejemplo en uno de los grupos, que en este momento de la mañana, se disponen materiales y juguetes en las mesas para que los niños y las niñas jueguen de manera libre, mientras la profesora atiende los intereses y necesidades de los niños y las niñas, desde mediar conflictos hasta involucrarse en un juego de escondite propuesto por una de las niñas, así no estuviera contemplado dentro de las actividades contempladas por la profesora (Diario de campo 1, Investigadora 1, Agosto 2023). En el grupo de niños y niñas más grandes, ellos y ellas toman libremente los juguetes de las repisas y en el momento de guardar, saben dónde volverlos a ubicar (Diario de Campo 4, Investigadora 1, septiembre 2023). En otro grupo, juegan con juguetes que traen de la casa (Diario de campo 3, Investigadora 1, Agosto 2023). En el grupo de los más pequeños, se

ubican en el espacio del parque, caminan y juegan con algunos elementos que disponen las profesoras (Diario de campo 10, Investigadora 1, septiembre 2023).

De modo que, como algunas profesoras manifiestan, el momento de los rincones es un espacio que les entrega a los niños y las niñas el poder de decidir frente múltiples aspectos: qué quieren jugar, con quién, en qué puesto se quieren ubicar, etc. abriendo un lugar importante a la autonomía como forma de participación disidente (Lay-Lisboa & Montañés, 2018) y que construye prácticas alternativas a las hegemónicas, en donde el adulto controla todo lo que sucede en el aula y se parte siempre de su iniciativa. Por otro lado, permite unas formas diferentes de relación con otros y otras, incluso desde el conflicto. Bien lo decía una de las asistentes que “no todo es color de rosa” (Grupo focal 1, Asistente 2). Esto puede ser una gran oportunidad para la construcción de paz a través de la mediación que logre la profesora, evitando solucionar el conflicto “por” los niños y las niñas, y en su lugar, favoreciendo el desarrollo de habilidades que les permita solucionar “a” ellos y ellas.

Por otro lado, un día cualquiera, se evidenció una situación que habla de la posibilidad de los niños y las niñas de incidir sobre su propio cuerpo como primer territorio, otro aspecto que se encuentra relacionado con el desarrollo de la autonomía. Ser dueños de su cuerpo, entre otras cosas, es tener la posibilidad de decidir sobre él, teniendo en cuenta sus necesidades fisiológicas, como cuándo tomar agua, entrar al baño, alimentarse, dormir, etc. En este pequeño relato, un niño ingresa solo al salón en el horario del recreo y en pleno ejercicio de su autonomía, toma decisiones frente a su cuerpo y sus pertenencias:

“Hoy, iba caminando hacia mi oficina. Vi que un niño entró al salón durante el recreo, abrió su maletín y sacó un cuento que seguramente había traído de su casa, para luego sacar su botella de agua. Puso la botella en el piso, tomó el cuento para guardarlo nuevamente, pero antes de guardarlo, se detuvo y lo miró pensativo. Luego tomó el cuento y la botella. Salió entusiasmado del salón hacia el parque, con los dos objetos y una sonrisa adornando su cara.” (Diario de campo 1, Investigadora 1, Agosto 2023)

Para que esto ocurriera, el niño tuvo que considerar dentro de sus posibilidades, que la profesora le iba a permitir ingresar al salón y que tendría la posibilidad de tomar sus pertenencias y llevarlas al parque. Por su lado, la profesora que cuidaba el parque, tuvo que considerar que el niño tendría la capacidad de hacerlo solo y tenía el derecho de decidir sobre su cuerpo (cuándo tomar agua) y sus pertenencias (llevar su termo y el cuento al parque). Esta historia, pone de manifiesto que entre niños, niñas y profesoras, se vienen tejiendo unas dinámicas contra-hegemónicas que ponen en la cuerda floja discursos, narrativas y prácticas adultocéntricas, que invisibilizan y silencian a las infancias.

En contraste con lo anterior, también se observaron discursos, narrativas y prácticas adultocéntricas que persisten. Hubo una situación en particular, que si bien las dejó en evidencia, permitió visibilizar la capacidad de los niños y las niñas de ponerlas en cuestión. A partir de un proyecto agroecológico que se había puesto en marcha recientemente, se inició la construcción de una huerta con cinco camas de siembra (una para cada grupo). Después de que las personas adultas que acompañaban el proyecto, decidieran que las guadas debían ser pintadas por ellas y no por los niños y las niñas, una niña con una calcomanía de carita feliz y una profesora atenta, reclamaron su espacio en la huerta:

"Estaba en la oficina trabajando y escuché que una de las asistentes, le decía a algunos niños y niñas durante el recreo que no quitaran las caritas felices. Más tarde, visitando la huerta, me encontré las guadas de una de las camas de siembra, con calcomanías de caritas felices pegadas. Esta le correspondía al grupo de los más pequeños del jardín,

que están entre los 18 meses y 2 años de edad. Más tarde, cuando los niños y las niñas se fueron a sus casas, la profesora me contó lo sucedido: una de las niñas del grupo le pegó una carita feliz a una hoja de la planta de tomate. La profesora la vio y le preguntó si quería decorar la huerta. Los demás niños y niñas estaban alrededor, así que extendió la invitación a todo el grupo. Todos y todas pegaron calcomanías en las guaduas para decorar su espacio (sin consultar con nadie). La profesora además, tomó el letrero informativo con los nombres e imágenes de las plantas allí sembradas, lo llevó al salón y entre todos pintaron el palo de madera que sostenía el letrero y le pegaron dos caritas felices más. La huerta, era ahora de ellos y ellas." (Diario de campo 1, Investigadora 1, Agosto 2023)

Esta historia cobra gran relevancia, porque la decisión que se tomó de pintar las guaduas, fue desde una estética adultocentrada. Y si bien, la intención de decorar la huerta con las caritas felices, pudo ser producto de la interpretación de la profesora, el hecho de que esta haya atendido a la acción de la niña y a raíz de esta acción, hayan intervenido la huerta desde su propia estética, habla de su potencial político, de poder incidir en el mundo compartido con otros y otras (Ospina-Alvarado et. al, 2020). Este hecho contribuye a la construcción de discursos, narrativas y prácticas alternativas a las adultocéntricas. La dinámica de poder adulto-niño cambia y de esta manera, los niños y las niñas pueden reclamar su derecho a incidir en el espacio que habitan.

Ahora, es importante mantener una mirada crítica frente a las formas de participación de los niños y las niñas, para evitar caer en su infantilización. En este sentido, Lay-Lisboa y Montañés (2018) hacen un llamado para que “no solo se sitúe a la infancia en sus protegidas y ficticias mini sociedades. Simplemente porque no es posible fragmentar la realidad y dejar a la infancia en una parcela apartada de la adultez, una mala entendida autonomía de la infancia en un mundo infantilizado” (Lay-Lisboa & Montañés, 2018, p. 11) y proponen una participación real, en espacios de los cuales todos y todas hagan parte (Lay-Lisboa & Montañés, 2018).

Así pues, se pudo evidenciar que a pesar de que persisten discursos, narrativas y prácticas adultocéntricas; tanto niños, niñas, como profesoras están construyendo de manera conjunta, otro tipo de discursos, narrativas y prácticas que promueven la autonomía y favorecen formas de participación genuina de los niños y las niñas, enmarcadas dentro de las formas de participación disidentes propuestas por Lay-Lisboa y Montañés (2018).

### **Ampliación del círculo ético y construcción colectiva del saber**

La capacidad de reconocer el rostro del otro, su humanidad y hacernos responsables de su sufrimiento y de su muerte, habla de nuestra propia humanidad (Bárcena & Mélich, 2000), y cobra gran relevancia en un país como Colombia. Un país en el que se han normalizado a tal punto las violencias, que por poco, se vuelven paisaje. Masacres, asesinatos de líderes sociales, desapariciones forzadas y desplazamientos; han pasado por años ante los ojos de millones de colombianos y colombianas y ¿cómo se ha asumido la responsabilidad por ese otro?

Un ambiente de indiferencia, ha recorrido las venas de este país desde hace años, lo cual se pone de manifiesto en la entrega del Informe Final de la Comisión de la Verdad, a viva voz de Francisco José de Roux, cuando cuestiona la humanidad de colombianos y colombianas a partir de la pregunta bíblica “¿dónde está tu hermano?” (Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición, 2022, p.10).

Lamentablemente, este ambiente de indiferencia se ha favorecido desde las dinámicas individualistas y de competencia que promueve la escuela, así como desde la educación desconectada del contexto y “amnésica”, que deja en el olvido la memoria (Bárcena & Mèlich, 2000) y evade hablar de lo ocurrido en nuestra historia reciente, entre otras cosas, por miedo a poner en riesgo la vida o ser estigmatizado (Alvarado et al., 2012). En resonancia con lo anterior, el Grupo de Memoria Histórica (2013), nos regala el siguiente testimonio de un habitante de Trujillo, Valle del Cauca:

“Si no se habla, si no se escribe y no se cuenta, se olvida y poco a poco se va tapando bajo el miedo. La gente que vio el muerto se va olvidando y tiene miedo de hablar, así que llevamos un oscurantismo de años en el que nadie habla de eso [...] Como nadie habla de lo que pasó, nada ha pasado. Entonces bien, si nada ha pasado, pues sigamos viviendo como si nada.” (Grupo de Memoria Histórica, 2013, p. 31)

Lo anterior, deja una gran pregunta en el aire: ¿qué puede hacer la escuela?

Niños y niñas, han sido enormemente afectados por las múltiples violencias que ha traído consigo el conflicto armado (Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición, 2022; Ospina-Alvarado et al., 2021). Sin embargo, desde el programa “Convidarte para la Paz” (Ospina-Alvarado et al., 2020) y otros aportes del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza CINDE - Universidad de Manizales, se invita a dar un giro de la mirada carencial y victimizante, reforzada por discursos occidentales; hacia un discurso de las potencias de niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales para la resignificación de sus experiencias y la construcción de paz (Ospina-Alvarado et al., 2022; Ospina-Alvarado et al., 2018; Valencia-Suescún et al., 2015).

Dentro de estas potencias, se encuentra el potencial ético, que hace alusión a la preocupación por los otros, teniendo como referencia criterios de reparación, justicia, solidaridad e indignación (Ospina-Alvarado, 2015 en Ospina-Alvarado et al., 2020). Allí, se enmarca la ampliación del círculo ético, como la comprensión por parte de los niños y las niñas de que “hay un bienestar que va más allá de ellos mismos” (Ospina-Alvarado, et al., 2020, p. 45), incluyendo no solo a otras personas, sino también a los animales y la naturaleza.

Si bien podríamos decir, que los niños y las niñas del jardín infantil, no han estado expuestos directamente a las violencias resultantes del conflicto armado, habitan en un territorio que ha sido afectado por el mismo. Por lo tanto, el potencial ético y la ampliación del círculo ético, son de vital importancia para tener la capacidad de ver más allá de sus intereses personales y aportar a la construcción de paz.

Dentro de las experiencias vividas en el marco de esta investigación, se percibió a flor de piel una mirada que acoge la humanidad del otro por parte de los niños y las niñas. Una historia corta que ilustra este potencial ético, es la de una niña que estaba en el recreo y parecía triste, a lo que otra niña respondió con una hojita de un árbol que encontró en el piso: “En el recreo, una niña estaba sentada cerca del teléfono público de juguete que queda en el parque, se veía triste. Llegó otra niña y se sentó al frente, le pasó una hojita que encontró en el piso y al pasarle esa hojita, empezaron a jugar.” (Diario de campo 3, Investigadora 2, octubre 2023).

Es evidente que la niña que le pasó la hojita a la otra niña que se encontraba triste, tuvo la capacidad de ver más allá de ella misma. Se dio cuenta que la otra niña se encontraba triste y quiso hacer algo, desde el simple gesto de pasarle una hojita que se encontró. Y la niña que se

encontraba triste, posiblemente al sentirse acogida, cambió su disposición para ponerse a jugar, iniciando allí quizá el tejido de un nuevo vínculo.

Por otro lado, en el taller literario sobre el cuento de Tito y Pepita de Amalia Low (2011), se observaron dos escenas muy significativas de acogimiento del otro y solidaridad por parte de los niños y las niñas:

“Dos niñas, una sentada al lado de la otra, escribiendo su carta. Una de ellas elige escribirle la carta a su madrina, que tiene el mismo nombre de la compañera del lado. Dada esta coincidencia, la que le escribe la carta a la madrina pide a la otra el favor de escribir el nombre en su hoja, pues ella sabe hacerlo de forma convencional. Ella lo hace sin prevención y sigue en lo suyo. La niña continúa su texto con satisfacción.

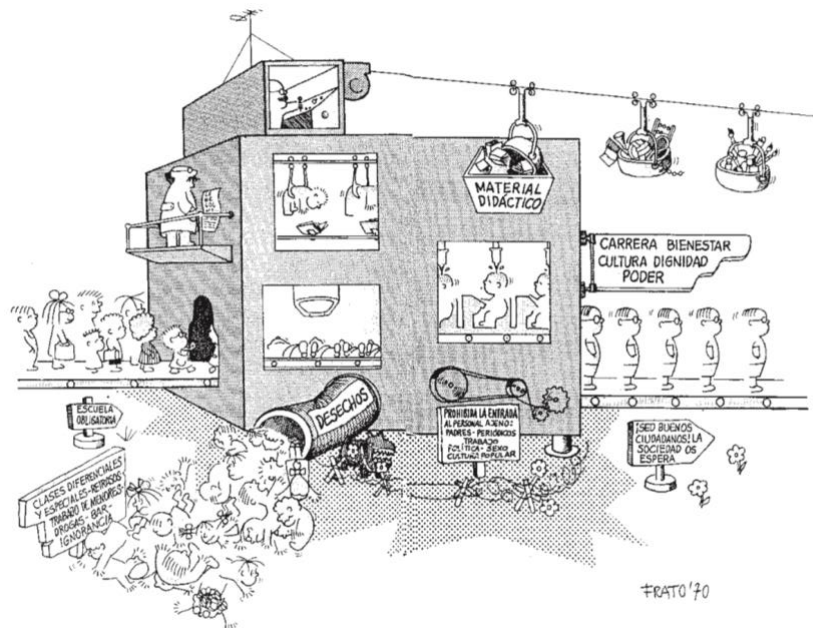
Durante la misma actividad, se encuentran dos niños en la elaboración de su carta, les vemos conversar y reírse mientras lo hacen. En su charla alcanzamos a percibir que se preguntan entre ellos con qué letras creen que se escriben algunas palabras que incluirán en sus respectivas cartas; también buscan referencias visuales en las palabras con las que están etiquetadas las cajas de colores del aula, discuten sobre cómo suenan, si son o no las letras que necesitan y llegan a decisiones que les permiten seguir con su escrito. Vemos dos niños trabajando cooperativamente, divirtiéndose y construyendo juntos el saber.” (Taller literario, Investigadora 2, octubre 2023)

La construcción colectiva del saber no es algo que se vea comúnmente en “la escuela” (Gergen, 2007). Usualmente, se promueven el trabajo individual y la competencia ¿a quién le quedó mejor? ¿quién sacó la mejor calificación? ¿quién fue el estudiante del periodo? ¿quién izará bandera?. Las calificaciones y toda la dinámica de competencia de la escuela, se vuelven una herramienta de control y disciplinamiento al mejor estilo Foucaultiano (Scheinvar & Llobet, 2017; Foucault, 2002). Como sugiere Calle-Pinto (2017), se llega al punto de desaparecer el cuerpo y desdibujar al sujeto. Que cada uno trabaje en su propia hoja para que quede evidencia de su proceso individual y que no se copie del otro pareciera ser algo muy importante, pero ¿realmente lo es? ¿es más importante que aprender a construir con otros y otras? ¿a qué le queremos dar prioridad en la escuela Colombiana?

Los niños y las niñas no vienen con esas prevenciones, ¿necesitan ayuda?, la piden. ¿pueden y quieren ayudar?, lo hacen. Dar lugar a discursos, narrativas y prácticas colaborativas, que permitan ver el rostro del otro, hacerse responsable del otro, es fundamental para la construcción, con los niños y las niñas, de otros mundos más solidarios y justos. Estas construcciones, se cimientan desde los entornos más cercanos, a partir de la gramática de la vida cotidiana (Alvarado et al., 2014).

Para concluir este apartado, cabe resaltar que el potencial ético y la construcción colectiva de saberes, que emergieron de los niños y las niñas, cobran especial relevancia en el jardín infantil, para hacerle frente a discursos, narrativas y prácticas hegemónicas que se reproducen desde la escuela basadas en la competencia, el individualismo (Gergen, 2007), la normalización (Foucault, 2002) y el rendimiento (Han, 2017).

## Un viaje a la utopía: entre normalidad y la diferencia



Tonucci & Gómez, 2008, La Máquina de la Escuela, caricatura.

La escuela, producto de la modernidad (Skliar, 2002), ha sido históricamente excluyente, homogenizante y normalizadora (Scheinvar & Llobet, 2017). Palabras como “nivelar”, “perder el año” y “refuerzo”, hacen parte de su cotidianidad; como si a toda costa, se tuvieran que cumplir unos parámetros muy específicos para ser catalogados como “normales”, “suficientes” o “aptos”; y quienes quedaran en las márgenes, tuvieran que ser amoldados para hacerles caber en una misma caja o en el peor de los casos, ser desechados por el sistema.

El término “educación inclusiva” se empezó a usar en Colombia hace algunos años, para hacer referencia a la atención de “población con discapacidad” en el entorno educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2017) específicamente en escuelas llamadas “regulares”, en contraposición a los centros de educación “especial”, donde era atendida esta población. Ahora, niños y niñas que se salen de los patrones de normalidad establecidos, irrumpen en la escuela y el aula, poniendo en evidencia la deuda histórica de crear otras dinámicas y formas de educación que acojan la diferencia.

Skliar (2002), propone tres maneras de ver la diferencia: “el otro que debe ser borrado, el otro como huésped y el otro que reverbera permanentemente” (Skliar, 2002, p. 118). Anteriormente, “se borraba” la existencia de ese otro de las instituciones educativas regulares, en las que no se admitían personas que se alejaran de los patrones de normalidad establecidos. Es posible que todavía, familias con niños y niñas que tengan alguna condición especial, encuentren trabas para acceder a escuelas regulares. Ahora, cuando logran acceder, cabe preguntarse ¿qué tanto se han flexibilizado los patrones de normalidad para dar cabida al otro? y ¿qué mirada se está asumiendo frente a esa otredad?.

La normalidad, entendida como una fotocopia de lo mismo o de la mismidad (Skliar, 2015), barre con la espontaneidad, el color y el sabor de lo singular ¿dónde queda el otro en el

lenguaje de la normalidad?. Skliar (2015) plantea que la singularidad se rescata en la diferencia que irrumpe, en lo anormal (Skliar, 2015). Y ahí, en la singularidad, es donde emerge el sujeto, donde nace la vida.

A esto se suman los planteamientos de Dussel (1977) alrededor del adoctrinamiento al que se ha visto sujeto América Latina frente a la colonización del pensamiento transmitido por occidente de manera lineal y jerárquica, en el que se desconocen los saberes locales, indígenas, campesinos, en un continente huérfano de madre amerindia, a la cual invisibiliza, y desconocido por el padre Europa, quien lo tilda de ese otro, al que no hay que reconocerle ni siquiera los derechos fundamentales:

“Esta paradójica posición del hijo, América latina, se debe a que *el nuevo* no puede aceptar la dominación originaria del poder del más fuerte *padre*, el Estado imperial primero y después el Estado neocolonial que traiciona su cultura propia, ni a su dominada y violada madre, su propia cultura que lo amamantó con sus símbolos junto a la leche originaria.” (Dussel, 1977, p. 125)

Dentro de las observaciones realizadas en el jardín infantil, los niños y las niñas que tenían un diagnóstico de alguna condición especial, estaban claramente identificados. Se observó, que las docentes y asistentes, conocedoras de la situación, buscaban herramientas para hacer los “ajustes razonables” que permitieran más allá del desarrollo de la clase, la acogida de los niños y las niñas, validando en muchos casos la diferencia dentro del aula. Una de las historias que permitió comprender esta manera de incluir a todos y todas en el aula, se dio en el marco del taller literario, cuando los niños y las niñas escribían sus cartas a quienes ellos querían:

“Un niño con condición de autismo y otro niño del salón, se escribían cartas entre sí. Algunos niños y niñas querían recortar sus cartas, que se encontraban enmarcadas intencionalmente en una forma de hoja de árbol, inspirada en la lectura del libro. Al finalizar la escritura y la decoración llena de colores, uno de los niños recortó la carta en pedazos. A esta acción, su compañero, que sabía que era una carta para él, se desbordó en llanto y enojo. La profesora intervino afectuosamente, diciéndole que su compañero se la había recortado con mucho amor y que esa era la manera como él había querido recortarla y sabía recortar en ese momento, pero que lo había hecho con mucho amor. En la cara del niño que había hecho el recorte percibí una sensación de alivio, tal vez porque la profesora pudo poner en palabras su intención. De algún rincón del salón, surgió la idea de que podía ser un rompecabezas. El desborde emocional se detuvo y el niño con condición de autismo, decidió también recortar su carta.” (Taller literario, Investigadora 1, octubre 2023)

El niño que había recortado la carta de una manera poco convencional, no era el niño con condición de autismo. Ahora bien, la manera de recortar la carta, al ser diferente, irrumpió en el aula y resultó en el desborde emocional del otro niño. A pesar de esto, la profesora al validar de manera amorosa su manera de recortar, salvó la situación para los dos niños y dio lugar a que apareciera un destello de diferencia. La forma como se dieron los hechos, puede sugerir que la diferencia en el aula, no es concebida únicamente desde el rótulo de un diagnóstico.

Lo anterior, no quiere decir que se busque necesariamente una mirada desde la diversidad, de decir que todos y todas son igualmente desiguales, porque se caería nuevamente en el juego de la mismidad (Skliar, 2002). Se trata de reconocer la diferencia en el otro y acogerla con

responsabilidad como lo hizo la docente en ese caso. Comprender que a partir de la singularidad podemos construir espacios comunes.

En este sentido, se considera que la “educación inclusiva” se puede asumir como una invitación a hacer lugar a lo singular (Scheinvar y Llobet, 2017). En palabras de Skliar (2002), a ver el otro no como un dato sino como “una perturbación de la mismidad, un “rostro” que nos sacude éticamente” (Skliar, 2002, p.114).

### **De-colonizar el territorio**

El jardín infantil, se encuentra ubicado en una zona suburbana y “campestre”. Con el río y el gradual de vecinos, alberga una gran biodiversidad y se presta para establecer un estrecho vínculo con la tierra. Por otro lado, desde hace años se venían realizando intentos para elaborar una huerta que permitiera desarrollar procesos pedagógicos a través de la siembra y que al mismo tiempo, abasteciera el restaurante del jardín infantil con alimentos libres de agrotóxicos. Esta intención, se está empezando a materializar con un proyecto agroecológico iniciado recientemente. Así mismo, se han sembrado algunos árboles con los niños y las niñas, que ofrecen sombra y frutos. También, cuenta con algunos animales domésticos y de granja como gallinas, conejos, gansos, un perro y una burra, con los que los niños y las niñas disfrutan interactuar.

Las zonas verdes del jardín infantil, permiten el desarrollo de actividades pedagógicas en el exterior y ofrecen una sensación de libertad, que hace contrapeso a la frialdad del concreto que se vive en algunas escuelas y a la idea de escuela como dispositivo de control que propone Foucault (2002). En este mismo sentido, dentro de la dinámica cotidiana, se escuchó a la directora motivar a las profesoras a realizar actividades fuera de las aulas. También, se observó que los niños y las niñas permanecen una gran parte del tiempo en las zonas verdes.

Lo anterior, permite entrever una manera de vivir la escuela que rompe con discursos, narrativas y prácticas hegemónicas de control y dominación, así como aquellas relacionadas con la desconexión con el territorio (Escobar, 2014). Por el contrario, se observó un entorno que le permite a niños, niñas y demás integrantes del jardín infantil, estar en contacto con la naturaleza y generar cierta cercanía con la tierra.

Paradójicamente, se reconoció que en pocos casos, los cuentos, canciones, material pedagógico y actividades propuestas, hacen alusión al territorio en el cual se encuentra ubicado el jardín infantil. Esto, a pesar de la riqueza que contiene. Por otro lado, a partir de diálogos sostenidos con algunos participantes y observaciones realizadas, se pudo evidenciar que existe poco conocimiento sobre las plantas, animales y ecosistemas presentes.

Esto, puede deberse a que en general, las personas que trabajan en el jardín infantil, incluyendo profesoras, directivas, administrativas y personal de apoyo, tienen sus viviendas en zonas urbanas apartadas de su lugar de trabajo. También, puede ser debido a la escasa disponibilidad de recursos pedagógicos alusivos a aspectos propios del territorio. Por último, haciendo referencia al modelo jerárquico de educación propuesto por Gergen (2007), puede ser que el conocimiento considerado como válido, sea el proveniente de “expertos” en el área, tales como científicos y académicos, desconociendo la importancia de construir conocimientos acerca del propio territorio. Esta idea, dialoga con los planteamientos alrededor del adoctrinamiento de Dussel, quien devela que occidente ha colonizado el pensamiento en América Latina, promoviendo el desconocimiento e incluso la desvalorización de los saberes locales (Dussel, 1977). Esta lógica occidental de producción

de conocimiento, hace que se encuentre fuera de su contexto y pierda sentido (Gergen, 2007). Además, genera una distancia con el lugar que se habita.

Lo anterior, podría estar relacionado con lo que algunos autores denominan como colonización de la historia y/o del saber (Dussel, 1977; Escobar, 2014; González & Torres, 2019; Skliar, 2002), en donde el colonizado asume la historia y el saber del colonizador como propios y los naturaliza. Históricamente, esta dinámica ha propiciado la desaparición de una gran diversidad de saberes, que favorecían la protección y el cuidado de los territorios.

En este sentido, Escobar (2014) propone “invertir la lógica establecida en las jerarquías del conocimiento” (Escobar, 2014, p. 14), planteando la recuperación de saberes de los movimientos sociales indígenas, afrodescendientes, ambientalistas, campesinos y de mujeres, en lo concerniente a la tierra y el territorio. Así mismo, Alvarado et al. (2012), sugieren que las escuelas como territorios de paz, partan de la interacción con el entorno inmediato para recuperar lo propio.

Un aspecto a resaltar, es la búsqueda del jardín infantil de construir la huerta desde la una mirada agroecológica. Teniendo en cuenta que esta trasciende de las actividades de siembra y el trabajo de la tierra, a dimensiones sociales, culturales y políticas, relacionadas con la soberanía alimentaria, la conservación de semillas y saberes ancestrales y la concepción de una relación del ser humano y la tierra desde el diálogo, el respeto y el cuidado, como lo plantean algunas cosmovisiones indígenas y campesinas. Lo anterior, en contraste con lo que promueven las lógicas capitalistas y occidentales de la agroindustria, las cuales se basan en discursos, narrativas y prácticas extractivistas. (Val & Rosset, 2022; Escobar, 2014)

En resumen, el jardín infantil cuenta con un entorno que promueve la construcción de discursos, narrativas y prácticas alternativas, a partir del contacto con la naturaleza y los procesos agroecológicos. Sin embargo, existe una desconexión con el territorio posiblemente fundamentada en las dinámicas de la modernidad (urbanización) y la colonización del saber y la historia (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007; Dussel, 1977). En este sentido, el sentipensamiento al cual hace mención Escobar (2014), que se refiere a la construcción de conocimientos contextualizados, que involucren también el sentir y la de-colonización del saber como formas de recuperar lo propio, se consideran alternativas con un gran potencial.

## **Conclusiones**

En resonancia con Ospina-Alvarado, et al. (2020), para efectos de esta investigación, se concibió la construcción de paz, más allá de la ausencia de guerra, entrega de armas y las negociaciones o acuerdos de paz. Aunque estos hechos se consideran de gran importancia, cabe el llamado a tener en cuenta las expresiones de violencia de tipo estructural y cultural, que se presentan en la cotidianidad y son naturalizadas, las cuales pueden ser desencadenantes de la guerra y otras expresiones de violencia más explícitas (Ospina-Alvarado et al., 2020).

En este sentido, se retoman aportes de Ospina-Alvarado, et al. (2020) sobre la paz imperfecta propuesta por Francisco Muñoz (2001), así como la apuesta de este grupo de autores hacia una paz generativa. La paz imperfecta, es comprendida como una paz inacabada, vista como un proceso y no como un resultado final estático, que se encuentra más ajustada a nuestra complejidad de seres humanos (Ospina-Alvarado et al., 2020). Adicionalmente, hace referencia a la capacidad de los seres humanos desde la cotidianidad de tejer otras realidades más pacíficas (Ospina-Alvarado et al., 2020). Desde la paz generativa se resalta el papel de

los lenguajes y las prácticas relacionales en la construcción de prácticas presentes y futuras de paces, que vinculen las raíces y los aprendizajes frente a las experiencias vividas (Ospina-Alvarado et al., 2020).

Además de lo anterior, la hermenéutica ontológica política o hermenéutica ontológica performativa (Alvarado et al., 2014), como lente metodológico de la presente investigación, ofrece una valiosa oportunidad de construir discursos, narrativas y prácticas que aporten a la paz, tanto desde contextos atravesados por las violencias directas del conflicto armado, como desde contextos privilegiados, como contextos que también forman parte del conflicto. Esto, a través de la configuración colectiva de otros mundos posibles desde el lenguaje y las prácticas relacionales (Ospina-Alvarado et al., 2020).

Para lograr la construcción de otros mundos posibles, es fundamental reconocer que la escuela tiene una gran responsabilidad en la reproducción de los órdenes sociales y a su vez de múltiples violencias que continúan afectando a millones de personas. Esta responsabilidad cobra un mayor peso cuando se ubica dentro de un contexto privilegiado, teniendo en cuenta que la reproducción de estos órdenes favorece a “las clases dominantes” (Bourdieu & Passeron, 1996; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Dussel, 1977; Escobar, 2014; Reyes Espejo et al., 2023). Existe un reciente interés en latinoamérica por estudiar las élites y cómo desde su posición de privilegio y poder, se continúan reproduciendo estos órdenes sociales desde la escuela (Reyes Espejo et al., 2023). Sin embargo, la escuela también puede transformarse en un escenario de construcción de otros mundos posibles, en donde se interpeleen esos discursos, narrativas y prácticas dominantes que favorecen la reproducción de órdenes sociales y violencias.

De hecho, de acuerdo a algunos autores, la educación tiene la responsabilidad ética de cuidar la memoria y generar unas condiciones que le permitan a las sociedades no repetir lo vivido (Bárcena & Mèlich, 2000). Por lo tanto, no se puede seguir viviendo como si nada, después de los acontecimientos que se han vivido como país (Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición, 2022). Como sugieren Alvarado et al. (2012), el currículo debe tener en cuenta una mirada crítica de la historia y concebir la vida cotidiana como una “plataforma analítica de lo social y lo político para comprender los movimientos que luchan por los cambios sociales y que han sufrido maltrato y discriminación: feministas, LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas), indígenas, afros, campesinos, etcétera.” (Alvarado et al, 2012, p. 237). En estos grupos, cabría incluir también a niños, niñas y jóvenes.

Los niños y las niñas tienen grandes potenciales para incidir en el mundo del que hacen parte. Entre ellos, en esta investigación, se resaltan el potencial ético y político. Estos se evidenciaron, a través de los discursos, narrativas y prácticas en la cotidianidad del jardín infantil. Sin embargo, se deben continuar promoviendo reflexiones críticas alrededor de los discursos, narrativas y prácticas adultocéntricas que invisibilizan y silencian las infancias, para dar mayor cabida a sus voces y participación real en el mundo que habitan.

El potencial ético y la ampliación del círculo ético entendido como aquella capacidad de ver más allá de sí mismo y trabajar por el bien común, son claves en la construcción de paz (Ospina-Alvarado et al., 2020). Este se evidenció a partir de los discursos, narrativas y prácticas propuestas por los niños y las niñas a lo largo de la investigación. Se hace un llamado urgente a la escuela a privilegiar dinámicas que desarrollen este potencial, por

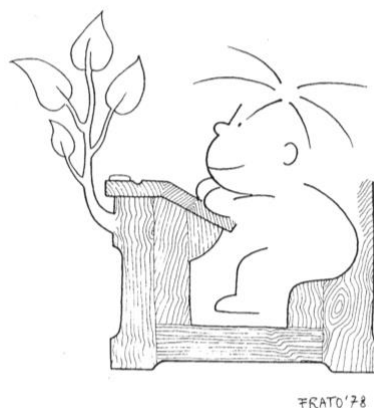
ejemplo, desde la construcción colectiva de saberes, por encima de discursos individualistas, de competencia y de rendimiento.

Por otro lado, los discursos, narrativas y prácticas fundamentadas en la normalización y disciplinamiento en la escuela, influyen en la forma de ver al otro, como un otro que debe ser borrado o un otro como huésped (Skliar, 2015; Skliar, 2002). A partir de la presente investigación, se encontraron otras formas de ver la diferencia, lo cual no se limita a la lectura de los niños y las niñas a través de un diagnóstico. Se deben continuar buscando maneras de hacerle frente a las miradas deshumanizantes, a partir de la construcción de discursos, narrativas y prácticas que den cabida a la diferencia. Como propone Skliar,

“Una pedagogía de la perplejidad que sea un asombro permanente y cuyos resplandores nos impidan capturar la comprensión ordenada de todo lo que ocurre alrededor. Que permita desvanecernos para crear una pedagogía otra. Una pedagogía del acontecimiento, una pedagogía discontinua que provoque el pensamiento, que retire del espacio y del tiempo todo saber ya disponible; que obliga a recomenzar de cero, que haga de la mismidad un pensamiento insuficiente para decir, sentir, comprender aquello que ha acontecido; que enmudezca la mismidad.” (Skliar, 2002, p.117-118)

La construcción de “lo propio” desde la escuela es otro aspecto fundamental para la paz (Alvarado, et al., 2012). Para esta construcción, el conocimiento sobre el territorio que se habita y la relación con el mismo, cobran especial relevancia. Dentro de la investigación, se identificó que a pesar de que el jardín se encuentra en un espacio privilegiado por su cercanía con la naturaleza, al mismo tiempo, hay una desconexión con el territorio, que se evidencia en el desconocimiento del mismo. Continuar trabajando desde diferentes escenarios, en la recuperación de saberes ancestrales y propios, tales como los procesos agroecológicos propuestos por el jardín infantil, son una buena alternativa. Lo cual se complementa, con la invitación al sentipensamiento mencionado por Escobar (2014) y la de-colonización del saber (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007; Dussel, 1977; Escobar, 2014; Skliar, 2002).

Para concluir, se espera que la presente investigación, abra espacio a otros horizontes posibles para la construcción de paz, desde la forma como se asume el privilegio y los potenciales observados en los niños y las niñas, a través de sus discursos, narrativas y prácticas en el jardín infantil, así como los aportes y lecturas realizadas desde el estado del arte y la fundamentación teórica. Lo anterior, manteniendo siempre la esperanza, como sugiere Francesco Tonucci en sus caricaturas, de que un día, todos los pupitres florezcan, sin distinción alguna (Tonucci & Gómez, 2008).



Tonucci & Gómez, 2008, Pero un Día los Pupitres Florecerán, caricatura.

## Referencias

- Alvarado S.V., Gómez A., Ospina M.C. & Ospina H.F. (2014). La hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa: una propuesta epistémica y metodológica. *Nómadas*, (40), 207-219.
- Alvarado S.V., Ospina, H.F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina, M.C. & Patiño, J. A. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. CLACSO. Buenos Aires. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/posgrados/20120910105957/LasEscuelascomoTerritoriosdePaz.pdf>
- Agamben, G. (2006). *Homo Sacer. El Poder Soberano y la Nuda Vida I*. Pre-Textos (S. G. E.). España.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. 1a ed 5a reimp. Paidós. Buenos Aires
- Ascorra, P., Allende, C., & Pavez Mena, J. (2023). Derechos de infancia en escuelas de élite: Una regulación necesaria. *Psicoperspectivas*, 22(2). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue2-fulltext-2873>
- Bárcena, F. & Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*.
- Calle-Pinto, M. L. (2017). De infancia invisible a infancia-s visibles. *Infancias imágenes*, 16(2), 330-334.
- Cánepa, N. M. (2018). Infancias trans. Despatologización, rol adulto y amparo subjetivo e institucional. *Millcayac-Revista Digital de Ciencias Sociales*, 5(9), 257-274.
- Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (editores), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (p.p. 9-23). Bogotá, D. C.: Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar, Universidad Central – IESCO, Siglo del Hombre Editores.
- Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición (2022). Convocatoria a la Paz Grande. Declaración de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. *Hay Futuro si hay verdad. Informe Final*. <https://www.comisiondelaverdad.co/convocatoria-la-paz-grande-0>
- Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición (2022). No es un mal menor: niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado. *Hay Futuro si hay verdad. Informe Final*. <https://www.comisiondelaverdad.co/no-es-un-mal-menor>
- Dussel (1977). Capítulo VIII: la pedagógica latinoamericana (la antropológica II). *Filosofía ética latinoamericana: de la erótica a la pedagógica* (pp. 123-198). Edicol. México D.F. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120228103559/5cap83.pdf>

- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA. Medellín.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (1a ed). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales – CESO.
- Giraldo, O.F. (2018). *Ecología política de la agricultura. Agroecología y posdesarrollo*. El Colegio de la Frontera del Sur. México.
- Gómez Ramos, D. (2018). *Fragilidad y hospitalidad: los gestos pedagógicos del encuentro con el otro. Una investigación de la experiencia educativa*. [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona] Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/128494>
- Grupo de Memoria Histórica (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013.
- Han, B. CH. (2017). *La sociedad del cansancio*. (2a ed. ampliada) Herder Editorial. Barcelona.
- Lay-Lisboa, S. & Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176>
- Livholts, M. & Tamboukou, M. (2015). *Discourse and narrative methods: Theoretical departures, analytical strategies and situated writings*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473921764>
- Low, A. (2011). *Tito y Pepita*. Ediciones B Colombia S.A. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Decreto 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Bogotá D.C.
- Muñoz, F. A. (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.
- Opazo, M. J. & De la Fuente, L. (2023). Admisión a la educación parvularia en escuelas chilenas de élite: Un estudio cualitativo exploratorio. *Psicoperspectivas*, 22(2). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue2-fulltext-2854>
- Ospina-Alvarado, M. C., Luna, M. T. & Alvarado, S. V. (2022). Salir adelante: subjetividades políticas en primera infancia y familias en el destierro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-25. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.5012>

- Ospina-Alvarado, M.C., Alvarado A.V, Simões Borelli, S.H., Rocha, R.M., Llanos Erazo, D., Guemureman, S., Barcala, A., Vargas Evaristo, S., Velásquez Matijasevic, S., S. Paiva, M.C., Alves Oliveira, R.C., Poliszuk, S., Pesado Riccardi, M.A., Benavides, K., Viera, P., Vaca, A. & Otamendi, A. (2021). *Hegemonías, violencias y prácticas políticas y culturales de resistencia y re-existencia: panorama estadístico de niños, niñas y jóvenes en Colombia* (1a ed.). Ciudad Autónoma de Buenos
- Ospina-Alvarado M.C., Alvarado Salgado, S. V., Cardona Salazar, L. M., Alvarado Pinzon, L., Fajardo, M.A. & Carmona, P.A. (2020). *Convidarte para la Paz*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Universidad de Manizales. Universidad Pedagógica Nacional.  
<https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2912>
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Ospina, H. F., & Fajardo, M. A. (2020). Paz generativa con niños y niñas: apuesta performativa, política y popular. En A. K. Runge-Peña, H. F. Ospina, & Y. Pino (coord. acad.). *Voces infantiles heterogéneas en contextos institucionales cambiantes* (pp. 110-138). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde).  
<https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2692>
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado-Salgado, S. V., & Fajardo-Mayo, M. A. (2018). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas*, 17(2).  
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1186>
- Reyes Espejo, M. I., Urbina Hurtado, C., Espinoza Ibacache, J., Yáñez-Urbina, C., Ascorra, P., Gessaghi, V., Allende, C., Villalobos, C. & Ilabaca Turri, T. (2023). Estudiando las élites: Aportes para comprender la desigualdad y la inequidad en las sociedades: Editorial. *Psicoperspectivas*, 22(2). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue2-fulltext-3021>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Scheinvar, E. & Llobet, V. (2017). La Producción de la (in)Disciplina: Tensiones entre la obediencia y los procesos de singularización. *Sisyphus — Journal of Education*, 5(1).  
<https://doi.org/10.25749/sis.10452>
- Skliar, C. (2015). *Saber, mito y sentido: entre la normalidad y la alteridad*.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías: O...¿ Y si el otro no estuviera ahí?. *Educação & Sociedade*, 23, 85-123.
- Tamboukou, M. (2013). A Foucauldian Approach to Narratives. In Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (Eds), *Doing Narrative Research* (2nd ed) (p.p. 102-120). Sage  
[https://www.researchgate.net/publication/266517878\\_A\\_Foucauldian\\_Approach\\_to\\_narratives](https://www.researchgate.net/publication/266517878_A_Foucauldian_Approach_to_narratives)
- Tonucci, F. & Gómez, T.G. (2008). *La Maquinaria Escolar*. Centro de documentación crítica. Madrid

Val, V. & Rosset, P.M. (2022). *Agroecología(s) emancipatoria(s) para un mundo donde florezcan muchas autonomías*. CLACSO. Cooperativa Editorial Retos. Cátedra Jorge Alonso. Universidad de Guadalajara: México – Chiapas.

<https://www.clacso.org/agroecologias-emancipatorias-para-un-mundo-donde-florezcan-muchas-autonomias/>

Valencia-Suescún, M. I., Ramírez, M., Fajardo, M. A., & Ospina-Alvarado, M. C. (2015). De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1037-1050.